

**TEORIAS SOCIOLOGICAS DE BALL E
BERNSTEIN: vias analíticas para
compreensão de textos e contextos
das políticas curriculares**

**SOCIOLOGICAL THEORIES OF BALL
AND BERNSTEIN: analytical ways to
understand texts and contexts of
curriculum policies**

**TEORÍAS SOCIOLOGICAS DE BALL Y
BERNSTEIN: formas analíticas de
compreender textos y contextos de
políticas curriculares**

Resumo: Neste artigo objetivamos apresentar uma perspectiva analítica para as políticas curriculares, a partir da interligação entre as Teorias Sociológicas de Ball e Bernstein como uma via para compreensão do discurso pedagógico produzido nos textos e contextos dessas políticas. Apresentamos no texto a fundamentação teórico-epistemológica e metodológica que pode ser utilizada para amparar pesquisas no campo do currículo, que utilizem a abordagem sociológica, sendo ele construído a partir de uma abordagem qualitativa. A partir da pesquisa bibliográfica realizada, bordamos conceitos sociológicos que fundamentam a pesquisa, como Estado, poder, política e suas tipologias, bem como perspectivas analíticas que se apresentam para sua análise, com suporte nas teorias sociológicas de Ball e Bernstein, utilizadas intercruzadas para a análise dos discursos e contextos das *policies*. Consideramos que a sociologia é um terreno fértil para embasar as pesquisas no campo do currículo e que a interligação dessas teorias é uma potente via analítica para as políticas curriculares.

Palavras-chave: Abordagem do Ciclo de Políticas. Teoria do Discurso Pedagógico. Implementação.

Recebido em: 11/11/2021

Aceito em: 24/05/2022

Publicação em: 15/10/2022

Revista Espaço do Currículo

ISSN 1983-1579

Doi: 10.15687/rec.v15i2.61406

<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php>

Mayra da Silva Cutruneo Ceschini

Mestra em Ensino de Ciências

Doutoranda pela Universidade Federal do Pampa e professora da Prefeitura Municipal de São Gabriel, Rio Grande do Sul, Brasil.

E-mail: mayraceschini@gmail.com.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7366-6407>

Elena Maria Billig Mello

Doutora em Educação

Professora na Universidade Federal do Pampa, Brasil.

E-mail: elenamello@unipampa.edu.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0366-3021>

Como citar este artigo:

CESCHINI, M. S. C.; MELLO, E. M. B. TEORIAS SOCIOLOGICAS DE BALL E BERNSTEIN: vias analíticas para compreensão de textos e contextos das políticas curriculares. **Revista Espaço do Currículo**, v. 15, n. 2, p. 1-23, 2022. ISSN1983-1579. DOI: <https://10.15687/rec.v15i2.61406>

Abstract: In this article, we aim to present an analytical perspective for curricular policies, based on the interconnection between the Sociological Theories of Ball and Bernstein to understand the pedagogical discourse produced in the texts and contexts of these policies. We present in the text the theoretical-epistemological and methodological foundation that can be used to support research in the field of curriculum, which uses the sociological approach, which is built from a qualitative approach. From the bibliographical research carried out, we embroidered sociological concepts that underlie the research, such as State, power, politics and their typologies, as well as analytical perspectives that are presented for its analysis, supported by the sociological theories of Ball and Bernstein, used intercrossed for the analysis of the speeches and contexts of the policies. We consider that sociology is a fertile ground to support research in the field of curriculum and that the interconnection of these theories is a powerful analytical way for curriculum policies.

Keywords: Policy Cycle Approach. Pedagogical Discourse Theory. Implementation.

Resumen: En este artículo pretendemos presentar una perspectiva analítica de las políticas curriculares, basada en la interconexión entre las Teorías Sociológicas de Ball y Bernstein como una forma de entender el discurso pedagógico producido en los textos y contextos de estas políticas. Presentamos en el texto el fundamento teórico-epistemológico y metodológico que puede servir de apoyo a la investigación en el campo del currículo, que utiliza el enfoque sociológico, el cual se construye desde un enfoque cualitativo. A partir de la investigación bibliográfica realizada, bordamos conceptos sociológicos que subyacen a la investigación, como Estado, poder, política y sus tipologías, así como perspectivas analíticas que se presentan para su análisis, sustentadas en las teorías sociológicas de Ball y Bernstein, utilizadas entrecruzadas para el análisis de los discursos y contextos de las políticas. Consideramos que la sociología es un terreno fértil para sustentar la investigación en el campo del currículo y que la interconexión de estas teorías es una poderosa vía analítica para las políticas curriculares.

Palavras chave: Enfoque de ciclo de políticas. Teoría del discurso pedagógico. Implementación.

1 APONTAMENTOS INICIAIS

O cenário político é demarcado por embates, nos quais estão presentes na arena diversos sujeitos, concepções, ideias, ideologias e discursos. O discurso neoliberal e conservador vem sendo impulsionado nessa arena, ganhando espaço em diferentes esferas, sendo disseminado, por meio de redes políticas, por todo o globo. Assim, as políticas brasileiras também estão sendo influenciadas por esse contexto. Nosso legislativo vem propondo e aprovando uma série de reformas, que alinha os textos políticos aqui produzidos à agenda global neoliberal estabelecida pelas organizações financeiras internacionais. Para promover essas modificações legais os reformadores trazem textos de outros países e as recontextualizam para o contexto brasileiro, muitas vezes, sem redimensioná-las de acordo com as proporções gigantescas de nosso país e as condições financeiras e sociais diversas que são vivenciadas aqui.

Em meio a essas muitas reformas propostas nos últimos anos se apresentam as reformas curriculares, que precisam ser compreendidas de forma crítica, pois impactam a produção de conhecimentos, a formação básica, profissional, docente e humana dos cidadãos brasileiros, a forma de se pensar educação e docência no país. Assim, compreendemos que é necessário pensar no para quê, para quem e a serviço de quem foi e estão sendo pensadas as políticas curriculares que estão sendo propostas no Brasil, como se apresentam os discursos pedagógicos oficiais nos textos dessas políticas, como ela estão sendo implementadas nas escolas de Educação Básica e nas Universidades e em como serão avaliadas. Nesse sentido, consideramos que as políticas curriculares precisam ser estudadas pautando: as influências globais e locais; os textos das políticas; os sujeitos envolvidos nos processos; as relações de poder e controle; os discursos produzidos, reproduzidos e recontextualizados; a atuação sobre os textos das políticas; as brechas discursivas encontradas.

Diante do exposto, entendemos que para que as políticas curriculares sejam compreendidas como um todo necessitam ser analisadas a partir de uma perspectiva sociológica que nos permita investigar suas origens, paradigmas, engendramentos e desdobramentos sócio-históricos, a partir de

conceitos, fundamentos e teorias bem demarcados e que amparem a pesquisa, a discussão dos resultados encontrados e a proposição de alternativas a elas. Dessa forma, neste artigo, objetivamos apresentar uma perspectiva analítica para as políticas curriculares, a partir da interligação entre as Teorias Sociológicas de Ball e Bernstein como uma via para compreensão do discurso pedagógico produzido nos textos e contextos dessas políticas.

Apresentamos no texto a fundamentação teórico-epistemológica e metodológica que pode ser utilizada para amparar pesquisas no campo do currículo, que utilizem a abordagem sociológica, como forma de contribuir com as discussões na área, enfatizando a alternativa de interligação entre a Abordagem do Ciclo de Políticas (BALL; BOWE, 1992) e a Teoria Sociológica de Bernstein (1996). Salientamos que o enfoque dado na construção do texto parte de uma abordagem qualitativa, utilizando a pesquisa bibliográfica para realização da incursão teórica nos referências sociológicos que amparam a pesquisa aqui apresentada (GIL, 2008).

2 A PESQUISA NO CAMPO DA POLÍTICA NA PERSPECTIVA SOCIOLÓGICA: demarcando fronteiras conceituais

A educação é prática social que põem sujeitos em relação mediatizada por saberes, que produzem efeitos que podem ser aferidos pelas mudanças qualitativas provocadas na prática social global (SAVIANI, 2020). Dessa forma, as práticas educativas passam pela compreensão das práticas sociais e vice-versa, sendo ambas constantemente recontextualizadas pela ação dos atores sociais envolvidos, que devem ser representados nos currículos, por meio da escolha de objetivos educacionais pertinentes àqueles envolvidos no processo educativo, tomando-o como ponto de partida e chegada para a construção de currículos com potencial crítico-transformador (SAVIANI, 2020).

Para Ball (2011), a educação, enquanto ciência humana e social, está entrelaçada politicamente com o gerenciamento prático de problemas sociais e políticos. Cabe a nós, dessa forma, compreender que existem relações complexas entre o contexto social e político que são explícitas no planejamento, na construção e na implementação das políticas curriculares. Os aspectos amplos da sociedade na qual e para a qual a política se destina são essenciais para compreendê-la.

Nesse sentido, demarcamos o conceito de política, compreendida por Arendt (2013) como garantia de liberdade, espaço de convívio plural para deliberar e equacionar as diferenças por meio de ações, discussão e tomada de decisão. Sendo assim, o espaço político é aquele que permite a mudança por meio da interação social, mediatizada pelo Estado, pelas relações de poder e pelos discursos produzidos.

O conceito central de Estado passa por diferentes e amplas demarcações teóricas, dependendo do lugar de fala e da intencionalidade, sendo de forma ampla demarcado como o poder simbólico que organiza a vida social de uma civilização, através da negociação de consensos, sendo muito próximo do próprio conceito de política. Historicamente, o Estado nasce da necessidade de gerenciamento dos contingentes populacionais, inicialmente com caráter territorialista e bélico, enquanto no período moderno toma a tarefa de organizar de forma centralizada as demandas políticas, administrativas, jurídicas e econômicas de uma nação unificada. Nessa perspectiva, entendemos que o Estado é constituído por seu povo, seu território e o poder político soberano que exerce nele e sobre ele (AITH, 2006). Contudo, cabe pontuar que o conceito de Estado é campo de disputa, sendo analisado no campo sociológico como um agente de controle social de viés regulatório, mas também espaço de disputa de classes, dominação, consciência e/ou crença coletiva (MARX, 1993; WEBER, 1999; DURKHEIM, 2002; BOURDIEU, 2014). Essa crença ou consciência coletiva é apontada como a chave para o exercício de poder simbólico do Estado sobre as pessoas, através do pacto social que é estabelecido.

Aqui é necessária outra demarcação conceitual, já que o poder pode ser entendido também a partir de várias interpretações teórico-epistemológicas. As relações de poder a que nos referimos são alicerçadas no ideário Foucaultiano. Para o filósofo francês, o poder deve ser analisado quando exercido em redes que se capilarizam em variadas direções e é concebido como estratégia, gera efeitos, técnicas, manobras, táticas e é assim exercício constante (FOUCAULT, 1987). Esse exercício terá efeitos sobre as ações dos sujeitos, que projetarão uma rede de relações sempre tensas e em atividade, podendo gerar aceitação ou resistências. Contudo, para que haja o enfrentamento, é necessária a liberdade e o

potencial de revolta nos sujeitos sobre quem o poder é exercido, condição fundamental para a existência das relações de poder (FOUCAULT, 1987).

Nesse sentido, concordamos com Ball (1994) quando afirma que a política deve ser compreendida como texto e discurso, explicitando o poder de quem as pensa, escreve e implementa, não em uma perspectiva personalista, mas do que está socialmente intrincado nas relações de poder. O discurso de quem estabelece as regras do jogo e o campo de disputa por sua significação são contextos discursivos que marcam presença na rede de relações de poder e que se transformarão em texto das políticas, sejam eles plurais ou dominantes, fazendo parte do processo de formulação, escrita e implementação das políticas.

Nessa perspectiva, Ball (1994) aponta para a existência, nas sociedades contemporâneas, de discursos em disputa, havendo a perspectiva de pluralidade, mas a predominância hegemônica de regimes de verdade e conhecimentos eruditos, marcados no campo da política social pelo neoliberalismo, por exemplo.

Evidenciamos que as perspectivas discursivas entremeadas nos contextos das políticas carregam consigo paradigmas que podem ser regulatórios ou emancipatórios. O paradigma emancipatório perpassa por uma trajetória descolonizante, que leva os sujeitos a práticas solidárias, enquanto o paradigma regulatório percorre o caminho do caos à ordem instituída (DE SOUSA SANTOS, 2021). Nessa linha, Veiga (2003) aponta que o paradigma emancipatório ou edificante se alicerça no caráter emancipador da Ciência emergente, visando a argumentação, a contextualização histórico-social e a superação das fragmentações e separações entre meios e fins, sendo intencional a ruptura com o contexto social imposto. Enquanto o paradigma regulatório ou técnico tem raízes na Ciência conservadora, de caráter regulador e normativo, sendo marcada por processos fragmentados, autoritários, limitados e não-articulados, exercendo controle burocrático sobre os sujeitos e negando sua diversidade, visando o controle, a burocratização e a estabilidade, transformando os sujeitos em cumpridores de mecanismos de regulação dominante (VEIGA, 2003).

Por meio da análise sociológica, percebemos que o paradigma regulatório é o dominante nos contextos das políticas curriculares brasileiras, sobretudo na atualidade. Contudo, há uma constante luta por hegemonia nas redes de poder, que se dá no espaço de interpretação das políticas, que segundo Ball e Bowe (1992), é complexo e não linear e pode ser compreendido quando analisado por meio da Abordagem do Ciclo de Políticas (ACP) e do estudo da recontextualização dos discursos que circulam nesses contextos, por meio da categoria conceitual do discurso pedagógico encontrada na Teoria Sociológica de Basil Bernstein.

2.1 POLÍTICAS PÚBLICAS: tipologias e perspectivas analíticas

Foi abordado, anteriormente neste texto, o conceito de política. Contudo, cabe salientar que ele se desdobra em sua polissemia e é possível percebê-lo em três esferas inter-relacionadas: a “*polity*, *politics* e a *policy*”. Como coloca Mello (2010, p. 47), baseada em Deubel (2002), Frey (2000), Muller e Surel (2002), a *polity* é a esfera institucionalizada da política, sendo a organização do governo em seu caráter político-administrativo e jurídico; a *politics* é a esfera da atividade política, o processo político pelo controle do poder e decisão e a *policy* é a esfera da ação política, onde ela se concretiza e é implementada. Na mesma linha, Muller e Surel (2002) destacam que a primeira esfera é a fronteira volátil entre a política e a sociedade, a segunda é o terreno das disputas partidárias e a terceira é a que “designa o processo pelo qual são elaborados e implementados programas de ação pública” (MULLER; SUREL, 2002, p. 11).

Assim, a *policy* é o foco de análise quando se estuda as políticas curriculares, que estão dentro da sistemática do Estado na proposição e implementação de políticas, enquanto políticas públicas. É importante pontuar o que entendemos como políticas públicas (*policies*), tendo elas um conceito transdisciplinar que nasce dos estudos de diferentes autores do campo, apontados por Souza (2006), sendo Harold Laswell (1936), que cunhou a expressão análise de políticas públicas; Herbert Simon (1957), que aproximou o conceito de racionalidade dos decisores políticos; Charles E. Lindblom (1959; 1979), que agregou variáveis às análises de políticas públicas, como as relações de poder e as diferentes

fases do processo decisório; e David Easton (1965), que definiu a política pública como um sistema originado de formulação, resultados e ambiente. Nesse sentido, as políticas públicas são o desfecho da ação do Estado na ordenação da vida social, que impactam a vida de todos os componentes daquela sociedade (ANDRADE; SANTANA, 2017).

As políticas públicas se diferenciam quanto a seus objetivos, sua forma de elaboração, seu planejamento e execução e sua forma de financiamento, sendo, dessa forma, classificadas em políticas públicas de Estado e políticas públicas de Governo (AITH, 2006). As políticas de Estado, segundo Aith (2006, p. 235) servem para “estruturar o Estado para que este tenha condições mínimas para a execução de políticas de promoção e proteção dos direitos humanos”, sendo realizadas apenas pela administração pública, sem quebra de continuidade, sem ligação a ideologias político-partidárias, com financiamento público e tendência a perenidade (ANDRADE; SANTANA, 2017). As políticas de Governo, ao contrário, buscam a proteção e promoção de direitos constitucionalmente garantidos, mas que podem ser implementados por diferentes atores da sociedade civil, ter financiamento público-privado e ser característica de um governo específico, durante o cumprimento de seu mandato.

Rua (2009) designa as políticas públicas como um conjunto de procedimentos com a intencionalidade de resolver conflitos e alocar bens e recursos públicos, sendo o critério de alocação desses recursos realizada de acordo com o setor com o qual a política se vincula, classificados da seguinte forma:

- a) Políticas Sociais: aquelas destinadas a prover o exercício de direitos sociais.
- b) Políticas Econômicas: aquelas cujo intuito é a gestão da economia interna e a promoção da inserção do país na economia externa.
- c) Políticas de Infraestrutura: aquelas dedicadas a assegurar as condições para a implementação e a consecução dos objetivos das políticas econômicas e sociais.
- d) Políticas de Estado: aquelas que visam garantir o exercício da cidadania, a ordem interna, a defesa externa e as condições essenciais à soberania nacional. (RUA; ROMANINI, 2013, p. 10).

De acordo com Mello (2010), Rua e Romanini (2013) embasadas nas ideias de Lowi (1964; 1962), podemos ainda enquadrar as políticas públicas no tocante a seus efeitos de implementação, alocação de recursos e resolução de conflitos políticos, em:

1º Políticas Distributivas: distribuem vantagens e não acarretam custos, alocam bens ou serviços a frações específicas da sociedade, caracterizam-se por baixo grau de conflitos políticos.

2º Políticas Redistributivas: redistribuem bens ou serviços a segmentos específicos da população, são conflituosas e polarizadas.

3º Políticas Regulatórias: estabelecem obrigatoriedades, interdições e condições, podendo estas beneficiar interesses restritos ou equilibrar setores sociais diversos.

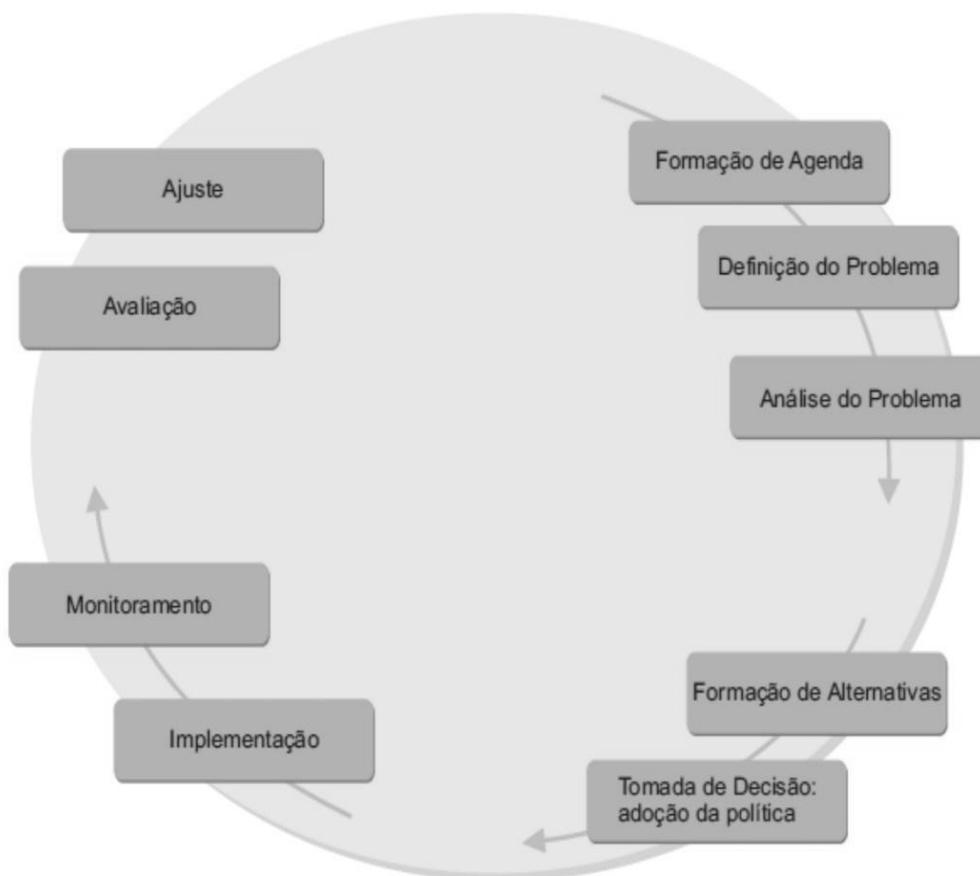
4ª Políticas Constitutivas ou Estruturadoras: indicam as regras do jogo político, sendo as condições sob as quais são formuladas e implementadas as demais políticas públicas.

Essas classificações são tipologias que possibilitam o enquadramento das políticas públicas em uma ou mais categorias analíticas, contudo, cabe salientar que não há categoria exaustiva, pois nenhuma delas elucida todos os aspectos de uma política. Assim, concordamos com Muller e Surel (2002, p.11) quando afirmam que “uma política pública é um constructo social e um constructo de pesquisa”.

Nessa perspectiva, para melhor compreensão das políticas públicas, analisamo-las tendo em vista as tipologias úteis para a investigação pretendida, as demandas sociais que as geraram (novas, recorrentes ou reprimidas), os atores políticos envolvidos (sujeito ou instituição que tenham algum interesse em jogo com a política em questão), a agenda política, os jogos de poder, as tomadas de decisão, a implementação e a avaliação das políticas. (RUA, 2009).

Rua (2014) reafirma que as políticas públicas (*policies*) ocorrem sob tensão, numa teia marcada pelas relações de poder vivenciadas entre os atores do Estado e da sociedade e que uma forma de compreender essa complexidade, sem descartar suas dinâmicas, é situá-las com o auxílio do modelo do ciclo de políticas (*policy cycle*), que divide as políticas públicas em etapas sequenciais. Salienta-se que há na literatura da área diferentes perspectivas teóricas para o estudo de políticas por meio de ciclos, sendo abordado aqui a visão utilizada nos estudos de Rua (2014), apresentando na Figura 1, para facilitar o entendimento:

Figura 1 – Organograma do ciclo de políticas



Fonte: Rua (2014, p. 33).

Assim, Rua (2014) descreve as etapas do ciclo de políticas expostas nessa Figura 1:

Formação da agenda: que ocorre quando uma situação qualquer é reconhecida como um problema político e a sua discussão passa a integrar as atividades de um grupo de autoridades dentro e fora do governo;

Formação das alternativas e tomada de decisão: ocorre quando, após a inclusão do problema na agenda e alguma análise deste, os atores começam a apresentar propostas para sua resolução. Essas propostas expressam interesses diversos, os quais devem ser combinados, de tal maneira que se chegue a uma solução aceitável para o maior número de partes envolvidas. Ocorre, então, a tomada de decisão;

Tomada de decisão: não significa que todas as decisões relativas a uma política pública foram tomadas, mas, sim, que foi possível chegar a uma decisão sobre o núcleo da política que está sendo formulada. Quando a política é pouco conflituosa e agrega bastante consenso, esse núcleo pode ser bastante abrangente, reunindo decisões sobre diversos aspectos. Quando, ao contrário, são muitos os conflitos, as questões são demasiado complexas ou a decisão requer grande profundidade de conhecimentos, a decisão tende a cobrir um

pequeno número de aspectos, já que muitos deles têm as decisões adiadas para o momento da implementação;

Implementação: consiste em um conjunto de decisões a respeito da operação das rotinas executivas das diversas organizações envolvidas em uma política, de tal maneira que as decisões inicialmente tomadas deixam de ser apenas intenções e passam a ser intervenção na realidade. Normalmente, a implementação se faz acompanhar do **monitoramento:** um conjunto de procedimentos de apreciação dos processos adotados, dos resultados preliminares e intermediários obtidos e do comportamento do ambiente da política. O monitoramento é um instrumento de gestão das políticas públicas e o seu objetivo é facilitar a consecução dos objetivos pretendidos com a política; **Avaliação:** é um conjunto de procedimentos de julgamento dos resultados de uma política, segundo critérios que expressam valores. Juntamente com o monitoramento, destina-se a subsidiar as decisões dos gestores da política quanto aos ajustes necessários para que os resultados esperados sejam obtidos. (RUA, 2014, p. 34-35). (Grifos nossos).

A referida autora complementa explicando que essas etapas não apresentam linearidade, podendo ser sobrepostas, ocorrerem de forma simultânea, e seu ponto de partida não ser definido claramente, mas que sua compreensão possibilita a reflexão sobre a política e seu aperfeiçoamento (RUA, 2014). A autora ressalta ainda, que quando visualizadas a partir desse ciclo, as políticas podem ser percebidas como processo político e cada etapa e ator envolvido podem ser identificados e analisados para compreender os comportamentos, estratégias e jogos de poder definidos para a produção, implementação e avaliação da política em análise.

No âmbito das políticas sociais, políticas públicas voltadas para a oferta de bens e serviços básicos à população, como a educação, há ainda de se considerar em sua análise a organização de redes de política (*policy networks*) e governança (*governance*). As políticas públicas sociais demandam muitos recursos e, diante do cenário político e econômico, marcado pelo neoliberalismo e pela descentralização no poder do Estado, essas são possibilidades de transferências de recursos públicos e influências para o âmbito privado, visando garantir a implementação das políticas, enquanto o Estado fica responsável pelo controle do processo e a partir dele, compactua com o discurso de sua ineficiência e ineficácia em relação ao setor privado (CÓSSIO; SCHERER, 2018). Para tanto, diferentes atores políticos e arranjos institucionais se articulam para executar tarefas de obrigação do Estado, estabelecendo-se os padrões de governança, que remete a formas de governo com alargamento de relações com a sociedade civil para o cumprimento de metas que proporcionem o bem comum, visto que o Estado sozinho não as consegue realizar, e que são enfatizadas por uma gestão por resultados, visando a ampliação da *performance* (CÓSSIO; SCHERER, 2018; CÓSSIO, 2018). Esse padrão de governança está ligado aos organismos internacionais que se projetam dentro de cada país por meio do ideário globalizante, compreendido por Cossio e Scherer (2018, p. 138) como “o movimento com vista ao aprofundamento da integração internacional econômica, social, cultural e política, impulsionado a partir do final do século XX e início do século XXI”.

As redes de política se constituem dentro da lógica de governança, reunindo diferentes atores políticos que tecem teias para articular suas intenções, ampliando seu impacto e hegemonia global, legitimando-os, mesmo sem explicitar seus reais interesses políticos e econômicos, produzindo, muitas vezes, consensos hegemônicos em torno do projeto social ao qual estão ligados. (SHIROMA, 2020). Ball (2014) utiliza a concepção de redes globais de política para analisar o discurso por elas produzidas, enquanto vozes e narrativas que orientam políticas e enquanto rede de governança através da qual fluem “ideias, discursos, dinheiro e pessoas” (BALL, 2014, p. 19), que impactam esse novo espaço político que necessita ser tomado para a análise, buscando-se compreender a macro e a micropolítica.

A partir desse constructo, compreendemos que o foco analítico para compreensão das políticas curriculares encontra-se sobre a dimensão micropolítica, buscando compreender o ciclo da política como um todo, mas principalmente as relações de subjetividade que ocorrem no processo

fenomenológico de implementação dessas políticas sociais, como processo não linear.

Para Rua, a implementação:

Pode ser compreendida como o conjunto de ações realizadas por grupos ou indivíduos de natureza pública ou privada, as quais são direcionadas para a consecução de objetivos estabelecidos mediante decisões anteriores quanto a políticas. Em outras palavras, trata-se das ações para fazer uma política sair do papel e funcionar efetivamente. Este processo precisa ser acompanhado, entre outras coisas, para que seja possível identificar porque muitas coisas dão certo enquanto muitas outras dão errado entre o momento em que uma política é formulada e o seu resultado concreto. (RUA, 2009, s.p.).

A partir dessa compreensão da autora esse processo pode ser problemático e de difícil controle, dependendo de muitos fatores e sendo seus protagonistas os agentes que estão no topo do jogo político. Essa visão explicita a retirada de poder dos sujeitos que farão a política acontecer, os sujeitos da base do jogo político, sendo a implementação entendida em uma perspectiva linear.

Esse entendimento vai ao encontro da vertente de análise *top-down* (de cima para baixo), que, segundo Passone (2013), analisa a política na perspectiva de quem a escreve e a envia para ser implementada, ou seja, de posições de poder verticalizadas e privilegiadas e pressupõe um momento anterior de tomada de decisão e formulação da política. Obviamente, essa perspectiva passa também pelo entendimento de implementação que é tomado como ação direcionada à realização de objetivos previamente estabelecidos por decisões políticas anteriores, ou seja, que não serão modificadas no processo, somente aplicadas, tal como foram escritas e prescritas, não considerando as relações de poder estabelecidas no âmbito da implementação (PASSONE, 2013).

Ao contrário dessa, a perspectiva analítica *bottom-up* analisa a política de baixo para cima, levando em consideração toda a subjetividade encontrada no processo fenomenológico, sendo horizontalizada e apresentando as relações de poder de forma difusa, bem como o que é vivenciado na e para a efetivação da política num determinado espaço-tempo sócio-histórico-cultural e, portanto, passível de mudanças (PASSONE, 2013). Além disso, considera a dinâmica complexa entre os atores políticos que têm interesses em jogo com a efetivação da política, tendo em vista os desejos, comportamentos e processos descentralizadores desses sujeitos e instituições (PASSONE, 2013). Sob essa perspectiva, a implementação é vista não como um processo de realização da política como foi projetada, mas um espaço de negociação, de mutação e transmutação participativa dos sujeitos. No organograma adaptado de Pulzl e Treib (2007) por Rua e Romanini (2013), ficam evidenciadas as diferenças entre as perspectivas analíticas *top-down* e *bottom-up*, apresentado na Figura 2, a seguir:

Figura 2 – Organograma das perspectivas analíticas *top-down* e *bottom-up*.

	TOP-DOWN	BOTTOM-UP
Estratégia de Pesquisa	Parte das decisões políticas para a execução administrativa.	Parte dos burocratas individuais para as redes administrativas.
Objetivo da Análise	Fazer previsões e oferecer recomendações políticas.	Descrever e explicar a implementação.
Modelo de Processo Político	Composto por estágios ou fases em um ciclo.	Não há estágios diferenciados, há uma fusão dos diversos momentos.
Caráter do Processo de Implementação	Direção hierárquica.	Resolução de problemas descentralizada.
Modelo de Democracia Subjacente	Elitista.	Participativa.

Fonte: Rua e Romanini (2013, p. 99).

Dentro da perspectiva analítica *bottom-up* encontramos a linha de pensamento com a qual nos afiliamos, vindo ao encontro das ideias de Arretche (2001) quando a autora afirma que a implementação das políticas públicas ocorre num ambiente marcado pela mudança, que ocorre independente da vontade dos atores políticos envolvidos no processo, sendo necessário admitir que a implementação

modifica as políticas públicas. Cabe considerar aqui que esses agentes serão, pelo menos dois, os encarregados da “formulação dos termos de operação de um programa” e os “agentes encarregados de executá-lo”, sendo que “na prática são estes últimos que fazem a política” (ARRETCHE, 2001, p. 53-54). Nesse sentido, quem avalia a política terá que ter em mente que seu desenho original foi modificado no processo de implementação (ARRETCHE, 2001), ou seja, que houve atuação dos sujeitos sobre o texto da política inicialmente formulado (BALL; BOWE, 1992).

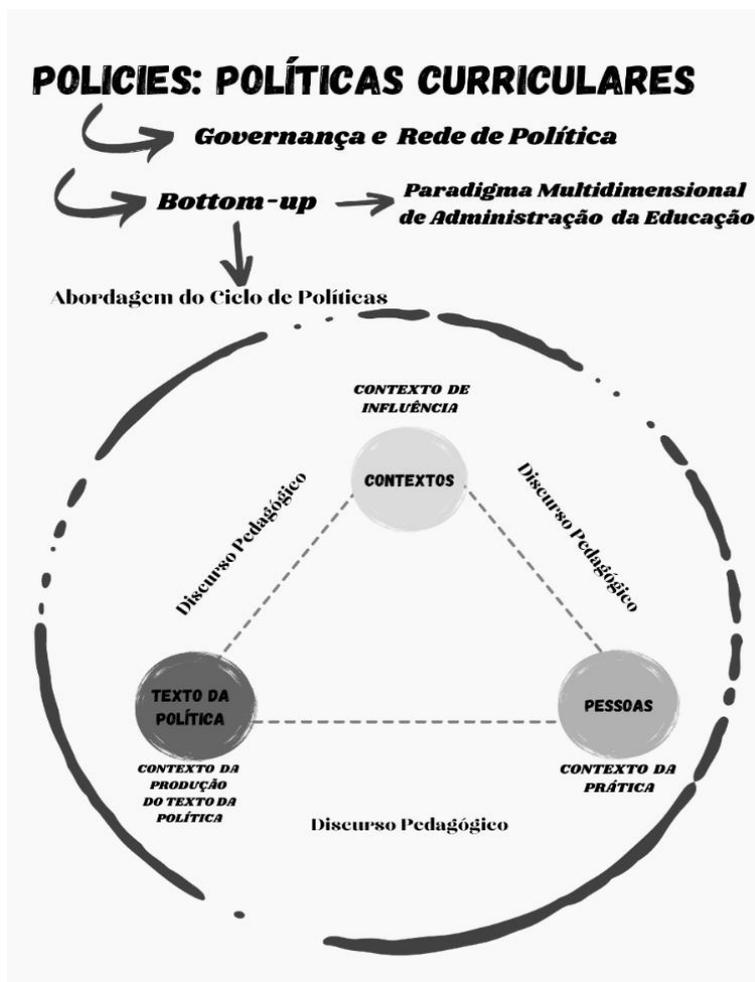
Para realizar essa avaliação são tomados indicadores como forma de amparar a métrica do que se buscava com a implementação da política. Rua (2003, p.12) aponta cinco critérios para realizar essa análise, sendo eles: a) eficácia - “capacidade de produzir os resultados esperados”; b) eficiência - “capacidade de produzir os resultados desejados com o menor dispêndio de recursos”; c) efetividade - “capacidade de produzir resultados permanentes, diretos e indiretos, usualmente definidos como impactos [...] e de produzir o (menor) número possível de efeitos colaterais”; d) equidade - “capacidade para contribuir para a redução das desigualdades e da exclusão social”; e) sustentabilidade - “capacidade de desencadear mudanças sociais permanentes que [...] retroalimentam o sistema de políticas sociais”.

Contudo, podemos também discutir a avaliação das políticas curriculares utilizando a ferramenta analítica denominada de paradigma multidimensional de administração da educação apresentado por Sander (2007). Nele o autor constrói uma base analítica que coloca em posição de confluência e contradição simultâneas os quatro modelos de administração da educação (eficiência econômica, eficácia pedagógica, efetividade política, relevância cultural), quebrando suas concepções reducionistas e fragmentadas. Para Sander (2007, p. 91-92) o conceito de simultaneidade se estabelece como resultado do conceito de sucessividade de tempos ou etapas e de suas correspondentes abordagens, articulando-se, assim, de forma dialética, quatro dimensões, as quais correspondem critérios de desempenho respectivos: a) dimensão econômica – eficiência; b) dimensão pedagógica – eficácia; c) dimensão política – efetividade; d) dimensão cultural – relevância social (SANDER, 2007).

Sander (2007) pontua que a eficiência de uma política educacional é mensurada pela racionalidade econômica, sendo eficiente o sujeito que produz muito desperdiçando o mínimo de custo, insumo ou trabalho; a eficácia é medida pela viabilização de metas e cumprimento de objetivos no campo pedagógico, em geral relegado em detrimento ao econômico; a efetividade é associada às demandas e responsabilidades sociais partilhadas para atender a comunidade que demandou a política; a relevância social está interligada a capacidade de exprimir as crenças e valores da comunidade a quem se destina a política, respeitando seus valores sociais.

A partir do quadro geral das perspectivas analíticas, aqui apontadas embasadas nas tipologias das políticas de nosso campo de interesse, é imperativo delimitar os vértices analíticos que podem ser adotados a partir da teorização aqui apresentada para focalizar a matriz analítica e a compreensão do leitor. Para isso, fazemos uso do diagrama de triangulação visualizado na Figura 3, a seguir:

Figura 3 – Diagrama-síntese da proposta metodológica para análise das políticas estudadas



Fonte: Autoras (2021).

Nesse sentido, apontamos que para chegar à compreensão profunda das *polícies* analisadas é necessário compreender a governança e as redes de política envolvidas no processo. Dessa forma, vislumbramos as políticas curriculares na perspectiva analítica de implementação *bottom-up* e sua avaliação a partir do paradigma multidimensional de administração da educação proposto por Sander (2007). Considerando ainda que as políticas necessitam ser estudadas enquanto constructos cíclicos, compreendendo a implementação de forma não linear e como processo que leva em conta o poder advindo dos sujeitos que colocam a política em ação no contexto da prática. Assim, apontamos a Abordagem do Ciclo de Políticas (ACP), proposta por Ball e Bowe (1992), a qual compreendemos que ao ser inter cruzada com a Teoria Sociológica de Bernstein (1996), fornece uma estrutura teórico-metodológica sólida para analisar, discutir e avaliar as políticas analisadas partindo de três vértices: os contextos (influenciadores do processo), os textos da política (produção dos textos das políticas curriculares); as pessoas (atuação dos sujeitos envolvidos na implementação). A partir dessas colocações, passamos a apresentar a Abordagem do Ciclo de Políticas (ACP), perspectiva teórico-metodológica dos ciclos de políticas que vai ao encontro da análise não linear a qual nos propomos.

2.2 Abordagem do Ciclo de Políticas

A Abordagem do Ciclo de Políticas (*policy cycle approach*) foi elaborada a partir da investigação realizada por Stephen Ball, Richard Bowe e seus colaboradores (1992) acerca da reforma curricular inglesa, proposta pelo governo Thatcher no final dos anos 80 e início da década de 90 (OLIVEIRA;

LOPES, 2011). Essa proposta foi desenvolvida dentro do campo da sociologia das políticas, utilizando-se de teorias e metodologias sociológicas para promover a análise de processos políticos e os efeitos causados por eles (LOPES; MACEDO, 2011).

A Abordagem do Ciclo de Políticas foi construída sob uma perspectiva pós-estruturalista, que considera a ação dos atores, a fluidez do poder e sua posse pelos sujeitos envolvidos no jogo político, apontando a importância da análise do discurso presente nas políticas para compreensão da arena de disputa de significados (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011). Assim, a proposição de Ball foi analisar textos como discursos, o que estabelece limites para o que é legitimado, visto que somente algumas vozes serão ressoantes. Segundo Mainardes, Ferreira e Tello (2011), a partir da teoria literária a política é conceituada como texto que apresenta codificações complexas, sendo produtos de influências e agendas variadas e de negociações dentro do Estado para que aconteça seu processo de formulação. Contudo, nesse processo algumas vozes são ouvidas e legitimadas em detrimento de outras. Assim, a análise de documentos de políticas não é simples e demanda a identificação de ideologias, interesses, conceitos, embates, vozes presentes e ausentes etc. (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011).

Para Ball (1992, 1994), o processo de formulação de políticas não se encerra na finalização da escrita do texto oficial da política, mas é constituído de um ciclo contínuo, no qual as políticas são constantemente recriadas (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011). Nesse sentido é uma proposta aberta, que visa romper com modelos herméticos e lineares de análise de políticas, visando uma interpretação flexível, dinâmica, não linear, complexa, que vai de encontro “à perspectiva estadocêntrica” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 252). Segundo as autoras, enfoques desse tipo tendem a interpretar os textos das políticas sem levar em conta os discursos pedagógicos produzidos nas escolas, separando a proposta e a implementação da política, fato que a ACP visa superar. Para Ball (1994, p. 26), o ciclo é uma “estrutura conceitual para o método das trajetórias das políticas”, sendo sua principal preocupação investigativa o processo recontextualizador que ocorre dentro dele.

Ball (1994) intersecciona com a ACP conceitos filosóficos e sociológicos importantes, que permitem a compreensão das políticas no macro e micro contexto; nesse inter cruzar valoriza o conceito Bernsteniano de recontextualização do discurso pedagógico (a ser abordado *a posteriori* neste texto), como algo inerente ao processo de circulação das políticas em seu ciclo, pois ao girar de um contexto para outro é reinterpretada e atuada pelos atores políticos que se relacionam com o processo de produção, reprodução, reinterpretação, resistência e mudança nos diferentes níveis (LOPES; MACEDO, 2011).

Nesse sentido, Ball e Bowe (1992, *apud* MAINARDES, 2006, p. 96) indicam que o principal foco analítico deve ser a formação do discurso da política”, bem como “a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática”. O que envolve pesquisar e identificar processos que ocorrem dentro das arenas políticas e entre elas como “conflitos, resistências, acomodações, subterfúgios e conformismos” (MAINARDES, 2006, p. 96). Além disso, aponta que no processo oficial, dentro do aparelho do Estado, os profissionais da educação são excluídos da escrita dos textos das políticas, suas vozes não são ouvidas e os textos saem para implementação com viés prescritivo e não escrevível, ou seja, para ser colocado em prática tal qual e não para ser reformulado pelos atores da política em seu local de ação real (MAINARDES, 2006). O que sem dúvida é percebido na prática, quando observamos a articulação e a escrita prescritiva das políticas curriculares que são tecidas por burocratas e não por professores, que esperam a implementação acrítica e robotizada destes e não sua interpretação sobre os textos e discursos apresentados.

Dessa forma, a proposta busca “‘transformar’ a política em um processo, tão diverso e repetidamente contestado e/ou sujeito a diferentes ‘interpretações’ conforme é encenado (colocado em cena, em atuação) (ao invés de implementado) de maneiras originais e criativas” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 13), nos locais onde ocorre de fato, ou seja, dentro das instituições educativas a quem o texto da política curricular se destina. Compreendendo a política como textos, legislações, estratégias e processos discursivos que se recontextualizam, pois é “escrita nos corpos e produz posições específicas dos sujeitos” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 13) e, portanto, codificada e recodificada na ação cíclica, empoderadora dos sujeitos que atuam sobre os textos.

Para explicar o ciclo de políticas, inicialmente Ball e Bowe (1992) caracterizaram o processo político dentro de três arenas: política proposta, a política de fato e a política em uso. Sendo a primeira aquela que explicita a intencionalidade do Estado; a segunda, os textos políticos; e a terceira, os discursos e práticas de implementação/atuação política (MAINARDES, 2006). Contudo, logo romperam com essa linguagem, que apresentava muita rigidez e não expressava as intencionalidades analíticas do ciclo como pretendiam, refinando a proposta e apresentando os três contextos principais para a análise das políticas: o contexto de influência da política, o contexto da produção do texto da política e o contexto da prática. “Esses contextos estão inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares. Cada um desses contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates” (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011).

O contexto de influência se caracteriza como aquele em que primariamente as políticas se originam e os discursos políticos são construídos (BALL; BOWE, 1992). É a arena onde nascem ou são recriados os princípios que orientam o discurso, a partir de tensões, disputas de poder e ideologias distintas que travam conflitos pela dominância do cenário, visando a hegemonia para orientação da política (LOPES; MACEDO, 2011). Mainardes (2006, p. 96-97) explicita que “é nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado”, ou seja é onde atuam os partidos políticos e seus representantes eleitos, o processo legislativo, os grupos privados, as agências multilaterais, as fundações, as comunidades disciplinares e institucionais, as associações de classe, fundamentalistas religiosos, as agências de notícias e propagação de ideias. Este contexto está relacionado com interesses particularizados e herméticos (MAINARDES, 2006), que influenciam na formação do discurso de forma complexa, não sendo possível, muitas vezes, perceber sua ação sem uma análise profunda e crítica do cenário.

É nesse contexto que percebemos claramente a formação das redes globais de política e se estabelecem as articulações para a implantação da governança dentro do aparelho do Estado, sendo percebida a influência de organismos internacionais, como o Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), e de temas globais nas políticas nacionais, como a incorporação do saber fazer no currículo e as aferições por avaliações externas. “É crucial enfatizar, no entanto, que as determinações de tais organismos são reinterpretadas por cada país, ou seja, elas não são simplesmente aceitas sem antes ver e negociar com as particularidades de cada local” (LIMA; GANDIN, 2012, s.p.). Assim, segundo Ball (1998 *apud* LOPES E MACEDO, 2011), explica-se a convergência de agendas políticas entre diferentes países, por meio da construção de políticas genéricas, que contribuem para o processo de colonização da política educacional pela econômica e empresarial, situando o neoliberalismo, o gerencialismo e a performatividade dentro dos currículos escolares.

No contexto de produção do texto da política, essa é representada em códigos que espelham sua historicidade e onde são embutidos mecanismos de controle discursivo, na tentativa de direcionar as possíveis leituras, interpretações e limitar as recontextualizações; contudo “esse controle é sempre parcial” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 258). Para Mainardes (2006, p. 97), a política é representada por vários textos: “textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc.”, que não são necessariamente coerentes entre eles e podem expressar as disputas travadas para afirmação do discurso hegemônico. Nesse sentido, Souza (2018) afirma que:

O texto político representa uma disputa de poder, no sentido de que há uma competição entre os diferentes textos (ou discursos políticos), de acordo com os grupos de interesse, para que um texto seja constituído como “vencedor” ou “hegemônico”. E mesmo constituído, esse texto passa por diversas leituras, assim, por exemplo, a mudança de um chefe ou secretário de Estado pode resultar em nova interpretação. (SOUZA, 2018, p. 3).

Assim, os textos das políticas carregam limitações e possibilidades, como resultados de negociações ocorridas antes e ao longo do processo de formulação por grupos com ideologias e interesses diversos, tendo que adquirir uma linguagem que expresse o interesse do público amplo (MAINARDES, 2006). Essa linguagem no interior do currículo expressa a pluralidade em disputa, mas

ressoa a voz do grupo hegemônico dominante. Contudo, Lopes e Macedo (2011) expressam que o controle sobre o discurso não pode ser assegurado, pois há interação com o leitor; quando há a leitura há a interação, as inferências e o compartilhamento de sentidos, que permitem a atuação sobre o texto da política na prática.

Segundo Ball e Bowe (1992), é no contexto da prática que as políticas se tornam ação como resposta aos textos e incorporam consequências reais e mensuráveis, pois é a essa arena que a política é endereçada. Para os referidos autores, é na prática que as políticas sofrem interpretações e recontextualizações mais profundas, produzindo efeitos que podem representar mudanças na política original, pois os textos não são simplesmente implementados nesta arena política, são recriados pela ação dos atores. Assim, na implementação/atuação das políticas curriculares os profissionais da educação assumem a centralidade da ação, tendo papel ativo na recontextualização das políticas e suas ideologias, experiências, vivências, valores e histórias implicando diretamente no processo de implementação, sendo que os textos podem ser rejeitados, recriados, selecionados e até mesmo compreendidos de forma errônea (MAINARDES, 2006; LIMA; GANDIN, 2012).

Em 1994, Ball propôs mais dois contextos ao ciclo, o contexto dos resultados ou efeitos e o contexto da estratégia política. O quarto contexto proposto é relacionado ao acesso, permanência, justiça, igualdade, liberdade, direito à educação e demais direitos sociais, sendo a mudança e o impacto importantes para mensurar os resultados/efeitos (MELLO, 2010). No entendimento de Mainardes (2006, p. 96) o quinto contexto “envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com os problemas identificados, principalmente as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada”.

Em entrevista concedida aos professores Mainardes e Marcondes (2009), Ball afirmou que estes dois últimos ciclos não precisam ser analisados separadamente dos três propostos inicialmente, sendo que o contexto dos resultados/efeitos está ligado ao contexto da prática, assim como o contexto das estratégias políticas auxilia na análise do contexto de influência (MAINARDES; MARCONDES, 2009).

Concordamos com Mello (2010), quando afirma que cada política necessita ser analisada de acordo com seu cenário situado em um espaço-tempo específicos que demandam análises que levem em conta suas especificidades. A autora escreve em seu trabalho que:

Ball (2006) expõe que as políticas são cada uma diferente e, por isso, não podem ser tratadas da mesma forma, ou seja, no caso das políticas públicas para a educação, a análise deve levar em consideração as suas peculiaridades, pois uma generalização pode conduzir a uma análise incompleta. Percebo aqui, que o autor, ao argumentar que para compreender a política educacional é importante analisar o Estado em seu papel e funcionamento, compreendendo os processos micro e macropolíticos que permeiam as políticas, vai além, superando as críticas às suas pesquisas e análises. (MELLO, 2010, p. 33).

Compreendemos que para mensurar a real dimensão das políticas curriculares propostas na atualidade é importante enfatizar nas pesquisas o contexto da prática, utilizando a perspectiva da teoria de atuação (*theory of policy enactment*), pois é nos espaços educativos que a política se efetiva. A referida teoria, foi elaborada como contributo ao contexto da prática, a partir da pesquisa realizada por Ball, Maguire e Braun (publicada em inglês em 2012 e em português no Brasil em 2016), quando aprofundaram as ideias presentes no contexto inicial, que considera que as políticas não são implementadas, mas sujeitas a recontextualização e recriação (BALL; MAGUIRE, BRAUN, 2016).

Mainardes (2018) auxilia na compreensão ao afirmar que:

O termo *enactment* é de difícil tradução. Tradicionalmente, essa palavra tem sido usada no contexto legal para descrever o processo de aprovação de leis e de decretos. No livro de 2012, os autores a utilizam no sentido teatral, referindo-se à noção de que o ator possui um texto que pode ser apresentado/representado de diferentes formas. O texto, no entanto, é apenas uma pequena parte (porém, uma parte importante) da produção. Os autores

usam esse termo para indicar que as políticas são interpretadas e materializadas de diferentes e variadas formas. Os atores envolvidos (no caso, os professores ou outros sujeitos envolvidos no processo de atuação das políticas) têm o controle do processo e não são “meros implementadores” das políticas. Para a Língua Portuguesa, “*policy enactment*” pode ser entendido como “encenação”, “colocar em ação” ou atuação. (MAINARDES, 2018, p. 4).

Obviamente essa atuação não é livre, depende do controle exercido pelo Estado, encontrado no próprio texto da política, ou de outros mecanismos reguladores de que ele lance mão, como as avaliações externas, além dos contextos situados; culturas profissionais; contextos materiais e contextos externos, dimensões que auxiliam no processo de análise para identificar aspectos que intervenham no processo.

A atuação envolve o processo de interpretação e o de recontextualização ou tradução. Para Ball, Maguire e Braun (2016, p. 68), interpretação “[...] é uma leitura inicial, um fazer sentido da política - o que este texto significa para nós? O que nós temos de fazer? Nós temos de fazer alguma coisa? É uma leitura política e substancial – uma ‘decodificação’, que é ao mesmo tempo retrospectiva e prospectiva (BALL, 1993)”. Essa leitura geralmente é feita por atores políticos que ocupam cargos de autoridade, como diretores e coordenadores. A recontextualização é um processo mais criativo, que envolve a criação de estratégias para colocar a política em ação, abstraindo em práticas contextualizadas. Ball, Maguire e Braun (2016) elucidam que a tradução é o “terceiro espaço” entre política e prática, enquanto processo interativo de criar textos institucionais e colocá-los em ação, literalmente “atuar” sobre a política. Essa teoria auxilia na compreensão de políticas dentro de dimensões conceituais mais objetivas, para compreendê-las no microcontexto partindo do entendimento do macrocontexto.

A Abordagem do Ciclo de Políticas é profícua para a análise de políticas de cunho globalizante, que pretendem a homogeneização cultural, promovendo o intercâmbio de textos e discursos entre nações para a produção de políticas (LOPES; MACEDO, 2011), como as recentes políticas curriculares propostas no Brasil que exportam ideários políticos de outros países da América Latina e da Austrália, por exemplo, e propõem a produção de currículos nacionais. Ball (2001), afirma que essa tentativa de produzir currículos nacionais tem relação com projetos econômicos globais que capilarizam discursos, mas que as políticas produzidas em um determinado local são heterogêneas e transportam sentidos múltiplos a outros contextos, sendo importante compreender como elas se dão em contextos de atuação locais.

Cabe ressaltar que a Abordagem do Ciclo de Políticas é complexa e contribui para o processo analítico, pois a partir dele o “processo político é entendido como multifacetado e dialético, necessitando articular as perspectivas macro e micro” (MAINARDES, 2006, p. 99), estabelecendo ligações entre as dimensões produtoras e reprodutoras do discurso pedagógico, ponto onde se intersecciona com a Teoria Sociológica de Bernstein.

2.3 A Teoria Sociológica de Bernstein

A Teoria Sociológica da Educação proposta por Basil Bernstein, em 1971 e aperfeiçoada *a posteriori* (1996, com edição ampliada em 2000), tem caráter estruturalista, pois apresenta elementos inter-relacionados, constituindo um sistema coerente, que permite a análise sistemática para identificação de regras reguladoras (MAINARDES; STREMEI, 2010).

De acordo com Moraes, Neves e Ferreira (2019, p. 407), essa teoria “pode constituir-se como um importante quadro teórico da investigação a realizar ao nível curricular e em outros textos e contextos educativos”, visto que apresenta um rigor conceitual intrínseco, que possibilita a análise de variados níveis, relações e contextos que se estabelecem e se estreitam no jogo político.

As ideias que compõem o trabalho de Bernstein estão reunidas, principalmente, em “*Class, codes and control*”, que reúne as construções e reconstruções feitas pelo autor ao longo de quase 30 anos em cinco volumes (MAINARDES; STREMEI, 2010; MORAIS; NEVES, 2007). Neles elabora sua teoria sobre os códigos sociais e educativos discutindo suas consequências na e para a sociedade, onde são produzidos e recontextualizados os discursos. O autor faz análises críticas do processo de escolarização,

questionando a reprodução cultural e de classes¹ que é realizada por meio dele como forma de controle social. Nesse sentido, concordamos com Silva (2019) quando afirma que Bernstein acaba por propor uma teoria sociológica do currículo, implícita em sua teoria de códigos e discursos, que se preocupa com o quê e o como ensinar, não enquanto lista ou procedimentos detalhados, mas como relações estruturais entre os conhecimentos, as pedagogias e a avaliação que revelam relações de poder e formas de controle. Para Bernstein (1996), o currículo define quais são os conhecimentos válidos, as pedagogias definem as formas de transmissão válidas e a avaliação define a forma de realização válida dos conhecimentos aprendidos pelo adquiridor.

Propomos, a partir dessa incursão bibliográfica, a compreensão de conceitos e modelos propostos pelo sociólogo que auxiliam a estudar as políticas curriculares, enfatizando o conceito do discurso pedagógico e seus processos recontextualizadores, bem como as estruturas de conhecimento e as regras discursivas e hierárquicas que as acompanham.

Posicionando o currículo dentro do modelo do discurso pedagógico de Bernstein é possível analisar as mensagens nele contidas e as relações estabelecidas dentro do aparelho pedagógico que o constituiu. Esse aparelho é formado por um conjunto de vozes, que condicionam a produção, a reprodução e a transformação cultural, sendo um regulador simbólico e estabelecendo relações entre processos educativos, culturais e econômicos (DOMINGOS *et al.*, 1986).

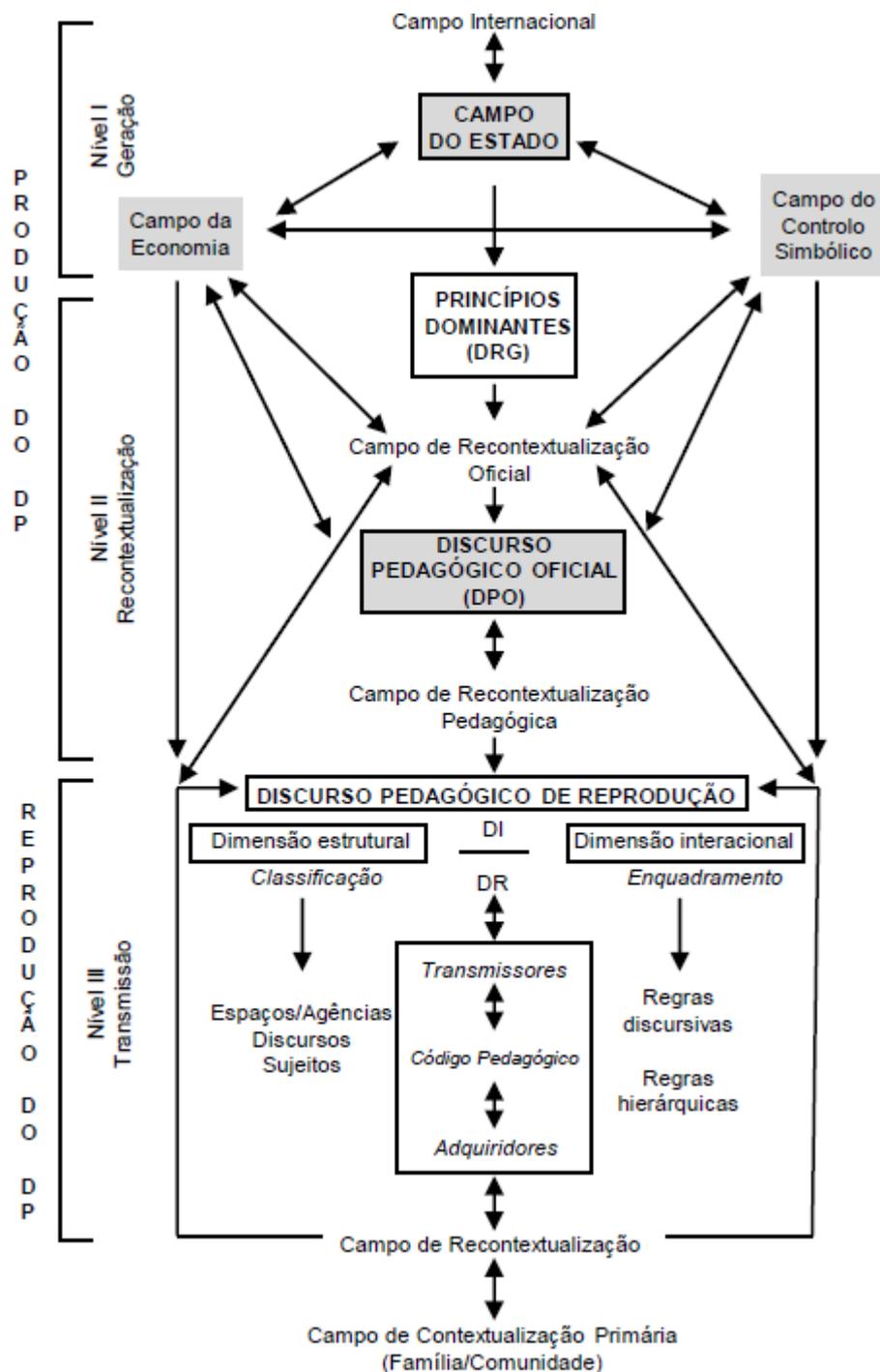
O modelo do discurso pedagógico evidencia relações entre a produção do conhecimento e sua reprodução, baseando-se em dois pressupostos: o contexto educacional, diretamente ligado ao econômico, e ao controle simbólico; e que esse contexto tem o objetivo de posicionar os professores e estudantes em referência a discursos designados por conhecimentos transmitidos na escola e das relações sociais reguladoras dessas transmissões e aquisições de significado (MORAIS; NEVES; FERREIRA, 2019).

Cabe elucidar que o controle simbólico é uma linguagem, com regras semelhantes às aplicadas a uma língua que se aprende e domina-se, por inferência, seus princípios subjacentes, permitindo generalizações e produções de novas regras e princípios (BERNSTEIN, 1996). Nesse sentido, o discurso é considerado uma categoria central, que forma as relações de poder geradas por meio das relações sociais nas quais os atores da política são posicionados e utilizam-se do discurso como recurso simbólico, constituído por uma gramática interna que nos possibilita compreendê-lo (DOMINGOS *et al.*, 1986). Para Bernstein (1996, p. 229), “[...] os discursos da educação são analisados por sua capacidade para reproduzir relações dominantes/dominadas que, embora externas ao discurso, penetram as relações sociais, os meios de transmissão e a avaliação do discurso pedagógico”. O discurso pedagógico se forma de uma complexa trama de relações que Bernstein organizou em três níveis de análise: a geração, a recontextualização e a transmissão, sendo os dois primeiros ligados à produção do discurso e o último à sua reprodução.

Para auxiliar na compreensão desse modelo, o autor elaborou uma síntese imagética readaptada por Moraes e Neves (2007 *apud* MORAIS; NEVES; FERREIRA, 2019) apresentado na sequência pela Figura 4.

¹ Classe social para Bernstein (1996) é a posição que as pessoas ocupam na divisão social do trabalho, podendo ser mais ou menos especializada.

Figura 4 – Síntese imagética do modelo do discurso pedagógico de Bernstein



Fonte: Bernstein (adaptado por MORAIS; NEVES, 2007 apud MORAIS; NEVES; FERREIRA, 2019).

Nessa Figura 4 os níveis I e II, associados à produção do discurso, é o local de produção do conhecimento e de onde emergem os princípios dominantes na sociedade, por meio do discurso regulador geral (DRG), que é recontextualizado no campo recontextualizador oficial, originando o

discurso pedagógico oficial (DPO), que contém as mensagens resultantes das relações entre Estado, economia e controle simbólico. Colocando no contexto da política educacional brasileira, o texto das políticas curriculares são discursos pedagógicos oficiais produzidos pelo Ministério da Educação. Na construção desses currículos, os conhecimentos acadêmicos das diferentes áreas do conhecimento e do campo educacional são recontextualizados para serem neles inseridos seguindo princípios pedagógicos e ideológicos dos atores políticos (MORAIS; NEVES; FERREIRA, 2019). Nesse sentido, a cada vez que se deslocar nas redes sociais construídas, o discurso será transformado, como explica Bernstein:

À medida que um discurso se move do seu local original para as suas novas posições como discurso pedagógico, ocorre uma transformação. A transformação ocorre porque cada vez que um discurso se move de uma posição para outra, há um espaço onde a ideologia pode atuar. Nenhum discurso se move sem a ação da ideologia [...]. Eu sugiro que à medida que o discurso se move, ele é transformado de um discurso atual, de um discurso não mediado para um discurso imaginário. (BERNSTEIN, 1998, p. 32-33).

Assim, o currículo (DPO) passa pela recontextualização pedagógica das editoras, secretarias de educação e cursos de formação de professores, a partir de suas ideologias, antes de entrar no nível II, por meio do discurso pedagógico de reprodução (MORAIS; NEVES; FERREIRA, 2019), que explicita as interpretações sobre o texto da política curricular em materiais produzidos por agentes, como livros, orientações curriculares, referenciais, documentos orientadores etc. A partir deste discurso reprodutor é que se dará a transmissão, não, contudo, sem sofrer outras recontextualizações que dependem do contexto de cada escola, processos de interpretação, decisão e espaços de autonomia e brechas discursivas que cada professor tem para fazer inferências sobre o currículo, ou seja, no processo de atuação sobre a política curricular no contexto da prática enunciado por Ball e Bowe (1992).

As brechas discursivas para Bernstein (1988) são as estruturas basilares para possibilidades alternativas, podendo ser ambigualmente profícuas e perigosas. São inerentes ao ser humano e aos processos sociais estabelecidos, contudo são constantemente controladas por meio dos dispositivos de poder e controle do discurso pedagógico oficial.

Os diferentes campos do aparelho pedagógico irão, assim, definir o que e como se ensina influenciados pelo campo econômico e o controle simbólico exercido sobre ele ao longo dos processos de construção e recontextualização do currículo. Nesse sentido, o quê do discurso pedagógico está ligado a seleção do que conta como conhecimento válido e tem íntima ligação com as expressões de poder, podendo ser analisadas por meio de sua classificação, que diz respeito ao grau de isolamento entre categorias, que podem ser sujeitos, áreas do conhecimento, espaços, discursos. A classificação será forte quando a separação é nítida e será fraca quando não se pode demarcá-la. Por outro lado, o como do discurso pedagógico se atrela à pedagogia e à avaliação empregadas no processo de transmissão e está associado ao controle sendo analisado por meio do enquadramento, que diz respeito ao que pode ou não ser transmitido-recebido na relação comunicativa entre as categorias. O controle será forte quando a categoria de maior estatuto controla a relação e será fraco quando ocorre o contrário (SILVA, 2019). Saliento que nem sempre é fácil demarcar de forma pontual a classificação e o enquadramento, aparecendo assim, combinações entre eles.

Como centralizador ao nível de transmissão do discurso pedagógico, evidente na Figura 4, está o código, que é um dos cernes da teoria sociológica em questão. Código é um princípio regulador, “ele regula propensões, identidades e práticas, na medida em que essas se formam em instâncias oficiais e locais de ação pedagógica” (BERNSTEIN, 1996, p. 14). Assim, regula as relações entre contextos e as que existem dentro de cada um deles, sendo as unidades analíticas para essas relações e a base para os sistemas de mensagens contidos nelas. A partir do código serão selecionados e integrados os significados relevantes, a forma de realização e seus contextos evocadores (BERNSTEIN, 1996). Esse conceito atua como uma gramática da classe², adquirindo formas diferentes em diferentes classes

² Bernstein (1996) utiliza o conceito de gramática para explicitar regras que constituem os discursos, nesse sentido a gramática da classe explicita as regras discursivas utilizadas por uma determinada classe social, que torna específica as relações por elas e entre ela estabelecidas por meio do discurso.

sociais, auxiliando na ligação entre elas, na formação da consciência individual e nas interações.

O código, segundo Morais e Neves (2007, p. 116) pode ser definido pela orientação de codificação (O), que pode ser restrita (R) ou elaborada (E), e a forma como essa orientação é realizada, dada pela classificação (C) e pelo enquadramento (E) do discurso pedagógico, segundo a fórmula operacional proposta por Bernstein:

$$\frac{O_{E/R}}{C_{ie} \pm E_{ie} \pm}$$

Na fórmula acima ainda se encontram a variável *i*, que representa as relações internas que ocorrem dentro de qualquer contexto; a variável *e*, que se refere às relações externas, ou seja, entre diferentes contextos; +/-, que indica se o valor atribuído à classificação e ao enquadramento é forte ou fraco no que tange ao poder e ao controle exercido, respectivamente (MORAIS; NEVES, 2007).

O discurso pedagógico de orientação restrita ou código restrito é aquele utilizado no dia a dia, dependente do contexto e é relacionado à base material. O discurso pedagógico de orientação elaborada ou código elaborado é universalista, independe do contexto e tem relação indireta com a base material, sendo este o expresso no discurso pedagógico oficial (MORAIS; NEVES; FERREIRA, 2019).

Dessa forma, o código na dimensão pedagógica regula o quê e o como do currículo, expressando as relações entre transmissores e adquirentes. Assim, a comunicação pedagógica é regulada pelo código, carregando mensagens na forma de discurso pedagógico, que constitui uma mensagem sociológica. Segundo Bernstein (1996), essa mensagem pode ser articulada de formas diferentes, apresentando-se dois modelos extremos de currículo: o currículo por coleção e o currículo integrador. O primeiro se organiza com conhecimentos isolados, separados por fronteiras disciplinares nítidas, sendo de forte classificação; o segundo apresenta conhecimentos integrados, organizado em torno de um tema e tem classificação fraca. O enquadramento desses currículos, geralmente é observável, estudando os códigos invisíveis que o currículo carrega, que irão determinar se o transmissor ou o adquirente terá o controle sobre o ritmo, o tempo e os espaços de aprendizagem, podendo surgir combinações entre eles.

Ainda na Figura 4, está demarcado no contexto da transmissão ou da prática a presença de duas dimensões: a estrutural e a interacional. A dimensão estrutural se dá nas relações de poder entre os sujeitos e o controle na dimensão interacional, sendo a classificação e o enquadramento utilizados para analisá-las, respectivamente (MORAIS; NEVES; FERREIRA, 2019). Na dimensão interacional o discurso pedagógico se define pela relação entre o discurso instrucional (DI) e o discurso regulador (DR), sendo o DI os conhecimentos e capacidades e o DR os princípios e normas de conduta social. Subjacentes a eles se encontram os princípios que regulam a transmissão-aquisição, o discurso instrucional específico (DIE), relacionado a áreas específicas do conhecimento e o discurso regulador específico (DRE), associado a atitudes, valores (MORAIS; NEVES; FERREIRA, 2019). Esses princípios constituem regras discursivas que têm relação com o controle que os atores políticos podem exercer, se o enquadramento for fraco quanto às regras discursivas que regulam DIE haverá espaço para maiores recontextualizações discursivas no contexto da prática.

Na dimensão interacional, ainda é importante para compreender o currículo caracterizar as regras hierárquicas, que regulam a forma de comunicação entre sujeitos em posições de controle distintas, como o Ministério da Educação (MEC) e os professores. Quando o professor é apenas o executor do currículo e não há possibilidade de alteração na seleção dos conhecimentos, seu sequenciamento, ritmagem e/ou formas de avaliação o enquadramento é forte e o currículo é centralizado. Ao contrário, quando existe flexibilidade e o professor pode atuar sobre o texto da política, o enquadramento é fraco. Obviamente a relação de poder colocada neste exemplo denota uma classificação sempre forte na relação MEC-professores, contudo, o enquadramento é interpessoal e vai ser expresso no código presente no currículo (MORAIS; NEVES; FERREIRA, 2019).

A mensagem pedagógica do currículo, dada por regras discursivas hierárquicas, que caracterizam as relações entre os sujeitos da ação pedagógica, seja MEC-professor ou professor-aluno, impactam o

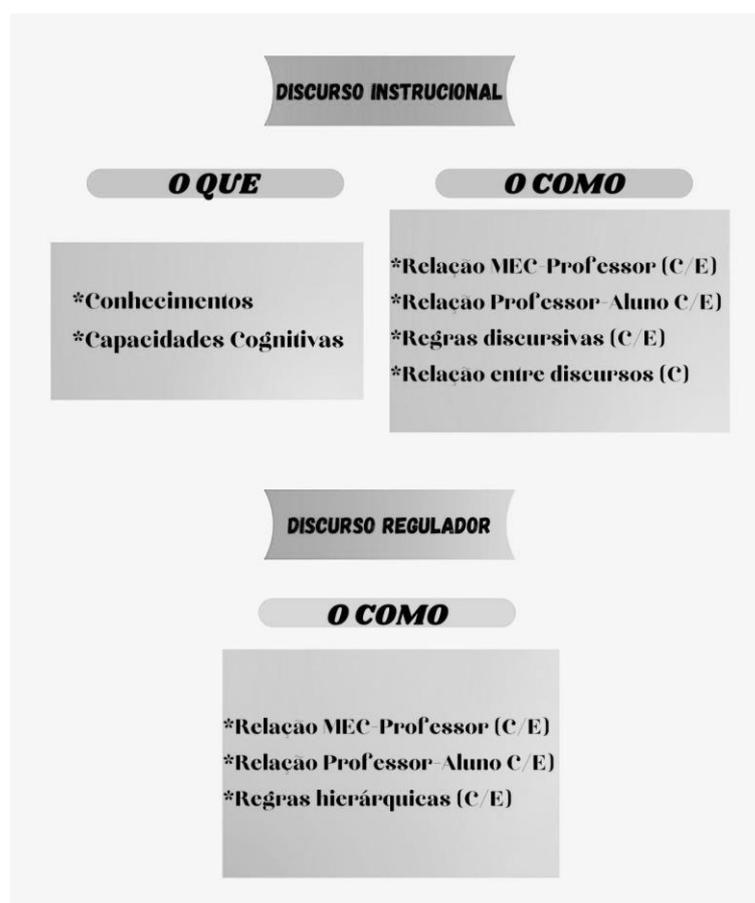
fazer metodológico nas salas de aula, e esses terão enquadramento forte ou fraco, se houver maior ou menor controle por parte do transmissor sobre o processo de aprendizagem e as regras hierárquicas subjacentes ao DIE. Para Morais, Neves e Ferreira (2019), essas mensagens ou os princípios que a fundamentam podem inferir no espaço que é deixado para autonomia de atuação dos sujeitos sobre a política, quanto nas possibilidades de recontextualizar mais ou menos as mensagens originais.

O quê do discurso pedagógico instrucional pode ser analisado a partir da escolha do que e com que profundidade ensinar em determinada área do conhecimento, devendo ser valorizada a profundidade e detrimento da abrangência para que seja elevado o nível conceitual, levando em conta a complexidade conceitual e cognitiva (MORAIS; NEVES; FERREIRA, 2019), para que o código restrito seja disseminado de forma homogênea aos sujeitos de classes sociais distintas.

Para tanto, é importante levar em conta a coerência curricular vertical e horizontal. O discurso horizontal, para Bernstein (1999), é aquele baseado no senso comum, não acadêmico, oralizado, local e contraditório entre contextos. O discurso vertical é o conhecimento acadêmico, escolar, que apresenta uma organização em duas estruturas distintas, a hierárquica e a horizontal. A primeira é hierarquicamente organizada, com relações explícitas e integrada por proposições e teorias para explicar fenômenos complexos. A outra se horizontaliza e caracteriza por uma série de linguagens especializadas que possuem uma linguagem interna com gramáticas fortes, quando são claras e específicas, ou com gramáticas fracas quando seus conceitos são mais empíricos e menos específicos (BERNSTEIN, 1999).

Para sintetizar e auxiliar na compreensão de como as análises do discurso pedagógico oficial podem ser realizadas com relação à dimensão do currículo instrucional e regulador, elaboramos um diagrama-síntese, adaptando as ideias presentes no trabalho de Silva, Morais e Neves (2013), apresentado a seguir:

Figura 5 – Diagrama-síntese das dimensões de análise do discurso pedagógico oficial



Fonte: Autoras (2021, adaptado de SILVA; MORAIS; NEVES, 2013).

A partir do diagrama-síntese indicamos que podem ser analisadas nas políticas curriculares, no

que se refere ao discurso instrucional, o que está colocado como conhecimentos válidos, as capacidades cognitivas elencadas, as relações entre discursos acadêmicos disciplinares/interdisciplinares e não acadêmicos, as relações discursivas com relação à seleção de conteúdos e métodos, sequência, ritmagem e avaliação, bem como as relações entre transmissores e adquiridores.

Ainda apontamos que a partir do discurso instrucional é possível distinguir modelos de gestão curricular, que pode ser centralizada, descentralizada ou flexível. A gestão curricular centralizada é caracterizada por classificação e enquadramentos fortes, não havendo muitas possibilidades de recontextualização do discurso pedagógico oficial no campo de atuação dos professores, havendo uma forte regulação por meio de mecanismos reguladores, como avaliações externas. A gestão curricular descentralizada tem classificação e enquadramentos fracos, podendo a escola e os professores terem maior inferência e recontextualização sobre o currículo. Entre esses dois modelos podem surgir modelos centralizados que permitem flexibilidade curricular, ou seja, que tem forte classificação e baixo enquadramento, podendo haver ou não a presença de avaliações externas, que denotam maior controle por parte do MEC (MORAIS; NEVES; FERREIRA, 2019).

A teoria elaborada por Bernstein permite analisar as mensagens contidas nos currículos e seu potencial de recontextualização nos contextos pelo qual a política circula dentro de seu ciclo, evidenciando ainda as diversas relações entre os atores da política envolvidos na arena. Assim, segundo Moraes, Neves e Ferreira (2019, p. 426-427), “[...] a teoria torna possível a análise do aparelho pedagógico que caracteriza um sistema educativo”, sendo a análise distinta do quê e do como se ensina uma “marca de originalidade” das análises que utilizam a teoria Bernsteniana.

Propomos que na realização de análises de políticas curriculares seja dado destaque para a forma de como os autores dos textos das políticas explicitam as mensagens pedagógicas e os princípios que as fundamentam, para traduzir o controle exercido e para que seja possível inferir e averiguar quais são os espaços de autonomia e as possibilidades de recontextualização dessas políticas ao se moverem pelo ciclo, como forma de propor alternativas a elas no contexto da prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste manuscrito objetivamos apresentar uma perspectiva de análise para as políticas curriculares, a partir da interligação entre as Teorias Sociológicas de Ball e Bernstein, como uma via para compreensão do discurso pedagógico produzido nos textos e contextos dessas políticas.

A partir de nossa incursão teórico-epistemológica compreendemos a sociologia como um terreno fértil para embasar as pesquisas sobre políticas curriculares, visto que são políticas públicas que se destacam na arena de disputas ideológicas que se apresentam no cenário global e local, nos quais o discurso hegemônico é conservador, neoliberal e preconiza a performatividade.

Dessa forma, entendemos como uma potente via analítica a interligação entre as teorias de Ball e Bernstein, porque elas permitem a visualização, a análise, a discussão e a compreensão da política como um constructo social vivo, pulsante, que vai se transformando dentro dos ciclos por onde passa, é interpretada e atuada pelos atores presentes na arena política, que recontextualizam diferentes discursos, exercendo relações de poder e controle que se expressam na prática. Assim, apontamos aos pesquisadores do campo do currículo a potencialidade dessas ferramentas analíticas para a compreensão do discurso pedagógico produzido nos textos e contextos de políticas curriculares, procurando contribuir para a discussão e a execução de pesquisas no campo.

REFERÊNCIAS

- AITH, Fernando. **Políticas públicas de Estado e de governo**: instrumentos de consolidação do Estado Democrático de Direito e de promoção e proteção dos direitos humanos. In: BUCCI, Maria Paula Dallari (Org.). **Políticas Públicas: reflexões sobre o conceito jurídico**. São Paulo: Saraiva, 2006. p. 226-240.
- ANDRADE, Aparecida de Moura; SANTANA, Héctor Valverde. Avaliação de políticas públicas versus avaliação de impacto legislativo: uma visão dicotômica de um fenômeno singular. **Rev. Bras. Polít. Públicas**, Brasília, v. 7, nº 3, 2017, p. 781-798.

- ARENDR, Hanna. **A promessa da Política**. 5. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2013.
- ARRETICHE, Marta. **Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas**. In: BARREIRA, Maria Cecília, CARVALHO, Maria do Carmo. Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais. São Paulo: IEE/PUC SP, 2001. Disponível em: https://marialuizalevi.files.wordpress.com/2015/05/arretiche_2002-menos-ingenuidade.pdf. Acesso em: 04 out. 2021.
- BALL, Stephen J.; BOWE, Richard. Subject departments and the implementation of National Curriculum Policy: an overview of the issues. **Curriculum Studies**, v.24, n.2, p.97-115, 1992.
- BALL, Stephen J. **Education reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.
- BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, p. 99-116, dez.2001. Disponível em: <https://gestaoeducacaoespecial.ufes.br/sites/gestaoeducacaoespecial.ufes.br/files/field/anexo/ball.pdf>. Acesso em: 11 out. 2021.
- BALL, Stephen J. **Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional**. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. (Orgs). Políticas educacionais: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.
- BALL, S. **Educação global S.A: Novas redes políticas e o imaginário neoliberal**. Ponta Grossa: EDUEPG, 2014.
- BALL, Stephen. J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2016.
- BERNSTEIN, Basil. **Poder, educación y consciencia: sociologia de la transmisión cultural**. Santiago, Chile: CIDE, 1988.
- BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico: classes, códigos e controle**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- BERNSTEIN, Basil. **Pedagogía, control simbólico e identidad: teoría, investigación y crítica**. La Coruña: Fundación Paideia; Madrid: Ediciones Morata, 1998.
- BERNSTEIN, B. Vertical and horizontal discourse: an essay. **British Journal of Sociology of Education**, v. 20, n. 2, p.157-173, jun. 1999. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/01425699995380>. Acesso em: 05 out. 2021.
- BOURDIEU, Pierre. Sobre o Estado. São Paulo: Editora Cia das Letras, 2014.
- CÓSSIO, Maria de Fátima; SCHERER, Susana Schneid. Governança e Redes Políticas Educacionais: um estudo sobre o Estado do Rio Grande Do Sul – RS. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v. 21, n.3, p. 137-149, Setembro/Dezembro 2018. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/45417/pdf>. Acesso em: 04 out. 2021.
- CÓSSIO, Maria de Fátima. A nova gestão pública: alguns impactos nas políticas educacionais e na formação de professores. **Educação** (Porto Alegre), v. 41, n. 1, p. 66-73, jan.-abr. 2018. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/29528/16848>. Acesso em: 4 out. 2021.
- DE SOUSA SANTOS, Boaventura. **Descolonizar la Universidad: el desafio de la justicia cognitiva global**. Ciudad Autonoma de Buenos Aires: CLACSO, 2021.
- DOMINGOS, Ana Maria et al. A Teoria de Basil Bernstein em Sociologia da Educação. Lisboa: Fundação Gulbekian, 1986.
- DURKHEIM, Émile. **Lições de Sociologia**. São Paulo; Martins Fontes: 2002.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LIMA, Iana Gomes de; GANDIN, Luís Armando. Ciclo de Políticas: focando o contexto da prática na análise de políticas educacionais. **Anais**: 35ª Reunião Anual da Anped. GT05 - Estado e Política Educacional. 20121. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt05-1943_int.pdf. Acesso em: 11 out. 2021.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo**. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. (Orgs). Políticas educacionais: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

MAINARDES, Jefferson. A Abordagem do Ciclo De Políticas e suas contribuições para a análise da trajetória de políticas educacionais. ATOS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO – PPGE/ME FURB. ISSN 1809–0354 v. 1, nº 2, p. 94-105, maio/ago. 2006. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/34/10>. 11 out. 2021.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. Educação & Sociedade, Campinas. v. 30, n. 106, p. 303-318, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/KCJrrfcWgxsnhp8ZVN4R4Jt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 out. 2021.

MAINARDES, Jefferson. STREMELE, Silvana. A Teoria de Basil Bernstein e algumas de suas contribuições para as pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares. **Revista Teias**, v. 11, n. 22, p. 31-54, maio/agosto 2010. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24114/17092>. Acesso em: 02 out. 2021.

MAINARDES, Jefferson; FERREIRA, Márcia dos Santos; TELLO, César. **Análise de políticas: fundamentos e principais debates teóricos-metodológicos**. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. (Orgs). Políticas educacionais: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

MAINARDES, Jefferson. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**. v. 12, n. 16. Agosto de 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/59217/36164>. Acesso em: 11 out. 2021.

MARX, Karl. **A ideologia alemã**. 9ª ed. São Paulo: Hucitec, 1993.

MELLO, Elena Maria Billig. A Política de valorização e de profissionalização dos professores da Educação Básica do Estado do Rio Grande do Sul (1995 - 2006): convergências e divergências. Porto Alegre, 2010.

MORAIS, Ana Maria; NEVES, Isabel Pestana. A teoria de Basil Bernstein: alguns aspectos fundamentais. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 2, n. 2, p. 115-130, jul./dez. 2007. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/26634878_A_teor%C3%ADa_de_Basil_Bernstein_alguns_aspectos_fundamentais. Acesso em: 02 out. 2021.

MORAIS, Ana Maria; NEVES, Isabel Pestana; FERREIRA, Sílvia. O currículo nas suas dimensões estrutural e interacional: perspectiva de Basil Bernstein. **Práxis educativa**, vol. 14, núm. 2, pp. 405-431, 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/331481064_O_curriculo_nas_suas_dimensoes_estrutural_e_interacional_Perspetiva_de_Basil_Bernstein. Acesso em: 02 out. 2021.

MULLER, Pierre; SUREL, Ives. Análise das políticas públicas. Pelotas, RS: Educat, 2002.

OLIVEIRA, Ana de; LOPES, Alice Casimiro. A abordagem do ciclo de políticas: uma leitura pela teoria do discurso. **Cadernos de Educação**. FaE/PPGE/UFPel. Pelotas. pp: 19 - 41, janeiro/abril 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/1541/1448>. Acesso em: 10 out. 2021.

PASSONE, Eric Ferdinando Kanai. Contribuições atuais sobre o estudo de implementação de políticas educacionais. **Cadernos de Pesquisa** v.43 n.149 p.596-613. maio/ago. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/gSRwDbvYtQ9v3mLvDHQd3NM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 04 out. 2021.

RUA, Maria das Graças. Avaliação de políticas, programas e projetos: notas introdutórias. Mimeo: 2003.

Disponível em: https://jacksondetoni.files.wordpress.com/2014/05/texto-apoio-05_-_grac3a7as-rua.pdf.

Acesso em: 04 out. 2021.

RUA, Maria das Graças. **Análise de políticas públicas: conceitos básicos**. 2009. Disponível em: <https://www.univali.br/pos/mestrado/mestrado-em-gestao-de-politicas-publicas/processo-seletivo/SiteAssets/Paginas/default/RUA.pdf>. Acesso em: 03 out. 2021.

RUA, Maria das Graças. **Políticas públicas**. 3 ed. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração / UFSC; Brasília: CAPES: UAB, 2014. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/145407/1/PNAP%20-%20Modulo%20Basico%20-%20GPM%20-%20Políticas%20Publicas.pdf>. Acesso em: 03 out. 2021.

RUA, Maria das Graças; ROMANINI, Roberta. **Para aprender políticas públicas**. Brasília: IGEPP, 2013. Disponível em: https://www.academia.edu/23579926/IGEPP_Rua_livro_para_aprender_politicas_publicas. Acesso em: 03 out. 2021.

SANDER, Benno. **Administração da Educação no Brasil: genealogia do conhecimento**. Brasília: Liber Livro, 2007.

SAUL, Ana Maria. **Currículo**. p. 129-130. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). Dicionário Paulo Freire. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

SAVIANI, Demerval. **Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular**. In: MALACHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de; ORSO, Paulino José. (Orgs.). A Pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular. Campinas: Editora Autores Associados, 2020.

SHIROMA, Eneida Oto. Redes, experts e a internacionalização de políticas educacionais. *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, v. 5, e2014425, p. 1-22, 2020. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/retepe/article/view/14425>. Acesso em 04 out. 2021.

SILVA, Tomas Tadeu da. **Documento de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SILVA, Preciosa; MORAIS, Ana Maria; NEVES, Isabel Pestana. O currículo de ciências no 1.º ciclo do ensino básico: estudo de (des)continuidades na mensagem pedagógica. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 26, n. 1, p.179-217, jan./jun. 2013a. Disponível em: <https://doi.org/10.21814/rpe.3258>. Acesso em: 05 out. 2021.

SOUZA, Maurício de. Apontamentos teórico-metodológicos: contribuições de Stephen J. Ball para as pesquisas de políticas educacionais. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 3, p. 1-22, 2018. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/retepe/article/view/13446>. Acesso em: 11 out. 2021.

VEIGA, Ilma Passos de Alencastro. Inovações e Projeto Político-Pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Caderno Cedes**, v. 23, n. 61, p. 267-281, Campinas: dezembro, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/CH67BMgyWB8tPfxjVz6cKSH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 set. 2021.

WEBER, Marx. **Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva**. V.2, Brasília: UnB, 1999.



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).